PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA "ALFA E BETO": O QUE FAZEM OS PROFESSORES? [1]

Nayanne Nayara Torres da Silva (UFPE/CAA)

nayannetorres@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A apropriação de conhecimentos (incluindo a leitura e a escrita) inicia-se antes mesmo de a criança entrar no universo da escola. Isso significa dizer que os processos de aprendizagem da leitura e escrita têm uma origem extraescolar. No entanto, é no período da alfabetização, com o ensino sistemático da leitura e da escrita, que se vai iniciando a formação de sujeitos capazes de se relacionar com o mundo letrado de maneira mais autônoma. É com o domínio da escrita que o indivíduo consegue se incluir de maneira mais plena no meio social (cultura letrada) que o cerca.

Como a alfabetização é a etapa na qual as crianças são sistematicamente ensinadas a ler e a escrever, torna-se imprescindível investigar as metodologias atualmente utilizadas na formação das crianças em processo de apropriação da escrita alfabética. Afinal, vários são os procedimentos possíveis para alfabetizar, inexistindo um modelo ou padrão único de alfabetização. O/A professor/a deve ter autonomia para escolher metodologias (e não um método) que melhor se adequem aos seus objetivos e à sua turma.

Carvalho (2008) e Mortatti (2006), por exemplo, expõem variados métodos tradicionais de alfabetização, explicitando como eles se alternaram ao longo do tempo. Com a explicitação dessa trajetória, as autoras deixam clara a consolidação de dois grandes métodos de alfabetização: os sintéticos e os analíticos. Centrados na relação "parte-todo", as matrizes metodológicas sintéticas (soletração, silabação e método fônicos) partem das unidades menores da língua (letra, sílaba ou fonema), ao passo que os métodos analíticos (palavração, sentenciação e método de contos) procuram partir da análise das partes maiores (palavra, frase ou texto) para as menores.

No ano de 2011, o município de Caruaru - PE sofreu uma mudança no campo da alfabetização. Ao aderir o "Programa Alfa e Beto", do Instituto Alfa e Beto, o município implementou oficialmente o método fônico (baseado na marcha sintética), que toma como unidade de análise básica o fonema, que, combinado a outros fonemas, pode formar sílabas e

---

[1] Trabalho desenvolvido sob a orientação do professor Dr. Alexsandro da Silva, do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.

palavras. O processo de alfabetização proposto no “Programa Alfa e Beto” consiste em fazer com que a criança entenda “que a palavra é formada por letras, e que cada letra tem um valor sonoro. Ou seja, que existe uma correspondência entre sons e letras, entre fonemas e grafemas. Se muda a letra, muda o som e muda a palavra. Isso se chama descobrir o princípio alfabético” (OLIVEIRA, 2011, págs. 21-22).

Nessa perspectiva, o “Programa Alfa e Beto” apresentava uma dinâmica própria para alfabetizar as crianças. Com atividades direcionadas pelo livro didático, os alunos eram submetidos a exercícios que priorizavam o trabalho com os fonemas, como também a codificação e decodificação da leitura e da escrita. Nesse sentido, em cada aula, deveriam ser explorados dois blocos de atividade: a leitura e a decodificação, sendo os fonemas estudados de forma enfática e gradativa no decorrer das semanas, mediante as atividades de consciência fonêmica. Para isso, um planejamento prévio, do fonema e dos exercícios que deveriam ser realizados a cada semana, era elaborado pelo Instituto e destinado aos/às professores/as.

Diante disso, uma “nova” realidade se fazia presente no município, nos instigando a investigar como esses professores/as que participaram do “Programa Alfa e Beto” praticavam o ensino de alfabetização proposto pelo referido programa, esclarecendo, de antemão, que defendemos aqui a alfabetização em uma perspectiva do letramento, isto é, “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*” (SOARES, 2006, p. 47, grifos da autora). Ao analisar as práticas dos/as docentes, consideraremos se a metodologia de alfabetização desenvolvida por eles/elas contemplava a apropriação do sistema de escrita alfabética de forma reflexiva e se incluía a perspectiva de letramento, contribuindo para inserção das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita.

Para tanto, pautamo-nos em uma abordagem qualitativa, considerando algumas características elencadas por Lüdke & André (1986) e André (1995): a ênfase maior no processo do que no produto; o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados; a preocupação com os significados, com a maneira própria pela qual as pessoas se vêem, vêem o mundo e as suas experiências; a utilização de dados descritivos, como também da indução.

Para analisar as práticas dos/das professores/as, escolhemos duas docentes de escolas públicas da Secretaria de Educação da Cidade de Caruaru – PE, que atuavam no 1° ano do Ensino Fundamental, as quais serão tratadas por nomes fictícios – Aline e Clara –, a fim de preservar suas identidades.

Aline concluiu o normal médio no ano de 1967, em uma escola da rede particular na cidade de Caruaru - PE. Em nível superior, graduou-se, no ano de 2011, em Pedagogia na Universidade de Pernambuco (UPE), pelo Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE). Quanto à experiência profissional, a educadora informou que atuava como docente há 30 (trinta) anos, mas começou a exercer a docência na rede municipal de ensino de Caruaru há apenas 04 (quatro) anos. Ela também informou que não exercia outra atividade, atuando como docente em duas escolas, uma no turno da manhã (escola da rede particular da cidade de Caruaru) e outra no turno da tarde (escola da rede municipal da cidade de Caruaru).

Clara, por sua vez, concluiu o curso de Magistério em uma escola privada da cidade de Caruaru, no ano de 1988. Em nível superior, a docente graduou-se em Letras, em 1992, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Quanto à experiência profissional, informou que atuava como docente há mais de 20 (vinte) anos, sendo todos dedicados à rede municipal de ensino de Caruaru. Ela também informou que não exercia outra atividade profissional, atuando como docente em duas escolas, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde (ambas da rede municipal da cidade de Caruaru).

Como procedimentos metodológicos, realizamos observações das práticas de ensino das professoras participantes da pesquisa (cinco aulas em cada turma), durante dois meses, e entrevistas “semiestruturadas”, ao final das observações, com vistas a obter informações que subsidiassem nossas análises acerca das práticas dessas docentes do programa “Alfa e Beto”. O roteiro de entrevista, apesar de definido previamente, estava sujeito a modificações e alterações. As observações das práticas de ensino foram realizadas a fim de analisar os procedimentos das docentes em relação às práticas de alfabetização. Tais observações foram desenvolvidas com uma frequência semanal, sendo os dados registrados em um diário de campo.

A análise foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo do tipo temática categorial, envolvendo as etapas sugeridas por Bardin (1979): pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É importante ressaltar que também nos preocupamos com os elementos ocultos das mensagens, procurando, desse modo, estabelecer uma articulação entre o que se fez presente na superfície dos textos (o “dito”), com os elementos implícitos no texto (o “não dito”), como propõe Bardin (1979).

2 REFLEXÃO TEÓRICA

2.1 Os métodos tradicionais de alfabetização

Consideramos que a apropriação da escrita alfabética e de suas convenções é algo que exige, tanto do alfabetizador quanto do alfabetizando, o desenvolvimento de um trabalho sistemático. Nessa perspectiva, entendemos que a alfabetização não se processa, via de regra, de forma espontânea, sendo necessário o desenvolvimento de um ensino sistemático dos princípios do sistema alfabético de escrita. Muitos são os "modelos de alfabetização", cabendo ao professor escolher ou fabricar aqueles que ele considera mais adequado. É importante destacar que dois grandes grupos de métodos constituíram-se ao longo da história, os sintéticos e os analíticos.

Os métodos sintéticos englobam a soletração, silabação e o método fônico, e o processo de alfabetização parte, segundo Carvalho (2008), da letra, da sílaba ou do fonema. O método da soletração recorre à memorização e dá uma excessiva ênfase aos mecanismos de codificação e decodificação da escrita e da leitura. Não há preocupação com o significado, mas, sim, com o nome das letras, que, combinadas, constituirão sílabas, palavras etc.

O método da silabação reporta-se ao mecanismo da combinatória das sílabas e, assim como a soletração, enfatiza a memorização e a codificação e decodificação da escrita, como também a não compreensão acerca dos significados, como bem analisa Carvalho (2008). Ambos os métodos separam o processo de alfabetização e letramento, instaurando a ideia de que a apropriação da leitura e da escrita enquanto práticas sociais é posterior ao desenvolvimento das capacidades de codificar e decodificar.

O método fônico parte do fonema, que, combinado a outros fonemas, constitui sílabas e palavras e volta sua atenção para a dimensão sonora da língua (consciência fonêmica), demonstrando que as palavras, além de poderem assumir mais de um significado, são formadas por sons (CARVALHO, 2008). Entretanto, é importante esclarecermos que método fônico distingue-se de consciência fonológica, uma vez que tal método centra-se apenas em um dos níveis de consciência fonológica, o da consciência fonêmica, e o que temos chamado de reflexão fonológica inclui, além da consciência fonêmica, a análise consciente de outras unidades sonoras maiores, como sílabas, rimas e aliterações (MORAIS, 2006).

Os métodos analíticos (também chamados de globais) envolvem, por sua vez, a palavração, a sentenciação e o método de contos, baseando-se numa perspectiva psicológica na qual a criança vê primeiramente o todo (visão globalizada da realidade), para depois identificar as partes, como salienta Carvalho (2008). No caso dos métodos analíticos, Mortatti

(2006) analisa que a prioridade está no ensino de leitura que parta do global, um estudo do "todo", para as partes menores. Esse "todo" pode ser a palavra, a sentença ou a historieta. Esse modelo de alfabetização propõe um ensino de palavras, frases ou textos ligados ao contexto da criança, com ênfase na compreensão dos significados e não meramente na decodificação das palavras. Apesar disso, também havia nesses métodos um forte apelo à memorização, só que de unidade maiores da língua.

2.2 A psicogênese da escrita e a crítica aos métodos tradicionais de alfabetização

É importante ressaltar que pensar meramente em métodos de alfabetização passa a ser considerada uma perspectiva tradicional quando as discussões sobre a psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), que analisa as hipóteses elaboradas pelas crianças sobre o sistema de escrita, são introduzidas no cenário brasileiro. Diante disso, percebemos que a desmetodização ganha espaço nesse processo histórico e que a concepção construtivista no âmbito da alfabetização começa a operar. Nesse aspecto, Mortatti (2006) expõe que a ênfase recai sobre quem aprende e o como aprende, sendo deixados de lado os aspectos referentes à ordem didática. Essa ausência de uma didática construtivista acaba abrindo espaço para a insatisfação quanto aos resultados do processo de alfabetização, estimulando, como observou Soares (2004), o retorno a um passado já superado: a volta dos métodos tradicionais, especialmente dos fônicos.

Ferreiro e Teberosky (1999) desenvolveram estudos sobre a psicogênese da língua escrita que influenciaram, a partir da década de 1980, as práticas pedagógicas de alfabetização. Ao realizarem esses estudos, as autoras expuseram o modo como acontece a compreensão do sistema de escrita pela criança, ficando claro que as hipóteses e as formulações infantis sobre a escrita variam de acordo com o nível em que ela se encontra. Segundo Ferreiro (2001), as crianças reinventam esse sistema, na medida em que "[...] para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção [...]" (p. 13).

Ao reinventarem o sistema de representação as crianças passam a produzir as suas escritas que evolui por três períodos distintos: "distinção entre o modo icônico e o não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)" (FERREIRO, 2001, p. 19).

No primeiro período se conseguem as distinções entre as marcas figurativas (desenhar) e as não figurativas (escrever). Ferreiro (2001) explica que o desenho está dentro do domínio

icônico, sendo a representação das formas do objeto, e a escrita está fora do icônico, reproduzindo o contorno dos objetos e não a sua forma e a ordenação espacial. No segundo período, há uma mobilização, por parte das crianças, para diferenciarem as escritas. A autora expõe que essas diferenciações são inicialmente intrafigurais, consistindo na variação de letras no interior da escrita de uma palavra, e posteriormente interfigural, que se referem à busca pela diferenciação de diferentes escritas. No terceiro e último período explicitado por Ferreiro, é a atenção às marcas sonoras que caracteriza a característica principal. As crianças começam a perceber que as letras podem corresponder às suas sílabas. Tal processo demonstra que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética demanda tempo, acontecendo de forma gradativa e por meio do contato dos alunos com a escrita nas diversas situações sociais que o cercam e das reflexões sistematizadas sobre o sistema de escrita.

2.3 Alfabetização e letramento

Alfabetizar em uma perspectiva de letramento tem se constituído como uma preocupação recente nos processos de alfabetização. É a partir da década de 80 do século passado que a palavra letramento passa a ser utilizada de maneira mais intensa na língua portuguesa e que a compreensão de que ensinar, meramente, a codificar e a decodificar (alfabetizar) mostra-se como insuficiente no processo de alfabetização, já que a escrita não é um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Segundo Maciel e Lúcio (2008), "o ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, deve criar condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas" (p.16).

Tomarmos a alfabetização apenas como um processo de domínio das relações entre letras e sons, sem considerar os usos reais da leitura e da escrita no meio social, é não permitir a inserção plena do indivíduo no mundo da cultura escrita. Posto isso, a necessidade de processar a alfabetização na perspectiva do letramento torna-se imprescindível, pois, como nos esclarece Soares (2006), a alfabetização propicia apenas a capacidade de ler e escrever, diferentemente do letramento, que, além da apreensão dessas capacidades, envolve os usos e as práticas sociais da leitura e da escrita.

Diante disso, ao apoiarmo-nos nas concepções de Soares (2006), percebemos que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis e interdependentes. A apropriação do sistema convencional de escrita deve se processar de forma simultânea ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Segundo Soares (2006, p. 20), "Não basta apenas saber ler e escrever, é

preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente".

As práticas de ensino da leitura e da escrita são, portanto, desafiadas a encontrar um equilíbrio entre o ato de alfabetizar e o de letrar. Maciel e Lúcio (2008), a esse respeito, esclarecem a importância de percebermos a sala de aula como o ambiente em que se promove o domínio tanto das capacidades específicas de alfabetização, quanto de conhecimentos e habilidades necessárias nos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Conciliar e articular ambos os domínios na prática alfabetizadora tem se constituído no grande dilema, uma vez que os professores sentem dificuldades em desenvolver práticas que envolvam a perspectiva do alfabetizar letrando.

Diante disso, percebemos que o importante é discutirmos metodologias de alfabetização (e não a escolha de um método), não caindo na errônea interpretação, como explicitou Morais (2006), de que, com a hegemonia dos discursos de letramento, a aprendizagem da leitura e da escrita se fará de forma espontânea, apenas por meio do contato da criança com situações de leitura e escrita de textos reais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de analisar como as professoras desenvolviam suas práticas alfabetizadoras nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, pautamos-nos nas observações realizadas no âmbito da sala de aula, o que nos forneceu subsídios para a reflexão em torno das ações dessas professoras, como também nas entrevistas semiestruturadas, que contribuíram para um melhor entendimento das práticas docentes. Ao utilizar tais procedimentos, pudemos perceber, como discutiremos adiante, que ambas as professoras teciam práticas que divergiam, em certa medida, da perspectiva do método fônico de alfabetização, apesar de terem o material do programa como guia de suas ações. No entanto, é importante ressaltar que os métodos da silabação e soletração, ao qual as docentes se remeteram, também enfatizavam, assim como o método fônico, a memorização e a repetição, tratando a escrita como um código. Além disso, constatamos ainda que existia um distanciamento entre o ato de alfabetizar e letrar, típico dos métodos utilizados pelas professoras, como também do método fônico de alfabetização.

3.1 Práticas de alfabetização da professora Aline

Ao desenvolver as suas práticas de ensino com base no livro didático do programa Alfa e Beto, Aline buscava desenvolver sua ação a partir da proposta do programa, no entanto acabava criando um modo “próprio” de alfabetização, ao modificar e conduzir as atividades de maneira diferente da forma como eram propostas no livro didático. Apesar de estar usando um método fônico de alfabetização, a docente não enfatizava o isolamento das unidades fonológicas mínimas (os fonemas), parecendo deixar, em segundo plano, o ensino da relação fonema - grafema –, que, segundo Morais (2006), é o procedimento didático característico deste modelo que é pensado pelos novos defensores do método fônico.

A imposição do uso do método do “Alfa e Beto” gerava em Aline certa insatisfação, que era evidenciada tanto em sua fala, por meio da explicitação de mudanças no programa, quanto na prática dessa docente, em que de fato efetivava as modificações. Eis um extrato de observação que expõem essa prática da professora.

> P - Nós estamos entrando no grafema “B”[2]. Então, o grafema que nós vamos estudar agora é “B”. Não é “D” de dado, de dedo. A boquinha abre. É “B”, a garganta sente a vibração. [...] Agora, coloca o nome ditado no caderno. Primeira palavra do ditado: Bola.
> A - Oh, tia, quem não souber faz de qualquer jeito? (disse um aluno)
> P - Faz do jeito que sabe. Segunda palavrinha: Bota. Terceira palavrinha: Aba. Quarta palavrinha: Bete. Se fala “Beti”, mas escreve “Bete”. Outra palavrinha: Bico. Agora só falta uma: Boi. Agora traz pra eu corrigir.
> (Aula 05, 13/10/2011).

Podemos perceber que a professora enfatizava mais o nome da letra que o fonema, distanciando-se, em certa medida, da perspectiva clássica do método fônico de alfabetização. Nesse método, não é recomendável que seja apresentado à criança o nome da letra, mas o som (fonema) que ela representa, para que os discentes não se confundam na hora de “decodificar” as palavras. Diante disso, percebemos a limitação que o programa impõe à prática docente, mas também a possibilidade de mudança que se concretizava nas ações da professora. O quadro abaixo expõe os tipos de atividades frequentemente desenvolvidas pela educadora.

Quadro 1 – Atividades de alfabetização desenvolvidas pela professora Aline

Atividades	AULA 01	AULA 02	AULA 03	AULA 04	AULA 05	TOTAL
Contagem de fonemas e grafemas em palavras	X			X		02
Pontuação de frases e utilização de letra	X		X			02

[2] Nesta e nas próximas ocorrências, a professore menciona o nome da letra e não o fonema que ela representa.

maiúscula						
Correspondência entre figuras e fonemas		X				01
Identificação de fonemas em palavras		X			X	02
Identificação de palavras no texto			X			01
Leitura de palavras, frases			X		X	02
Formação de palavras a partir de uma palavra dada				X		01
Escrita de palavras e frases	X			X		02
Cópia de texto					X	01

A maneira de conduzir essas atividades também evidenciava um certo distanciamento com o programa. Ao trabalhar, por exemplo, com “Contagem de fonemas e grafemas em palavras” (em duas das cinco aulas observadas), Aline, em vez de ter enfocado os fonemas de forma isolada, conduziu a atividade de modo a que os alunos percebessem visualmente a quantidade de letras nas palavras, como também a quantidade de letras ouvidas por eles na pronúncia dessas palavras. Por não ter figuras na atividade, o que facilitaria uma possível reflexão das crianças sobre as relações entre escrita e pauta sonora, além de permitir uma maior autonomia delas na realização da tarefa, a professora realizava a leitura das palavras e perguntava se todas as letras estavam sendo ditas na pronúncia.

Ao se distanciar da proposta do programa “Alfa e Beto”, Aline acabava realizando, mesmo que de forma não intencional, uma prática de alfabetização também pautada no método da soletração, que toma a letra como unidade básica de análise. Isso pôde ser percebido na atividade referente “A identificação de fonemas em palavras” (realizada em duas das cinco aulas observadas), que requeria dos alunos a habilidade de reconhecer os fonemas de palavras presentes no livro didático. Com a orientação de circular, marcar X, ou bater palmas quando ouvissem a pronúncia do fonema em questão, os alunos eram estimulados a realizarem o isolamento de fonemas, atividade extremamente antinatural e abstrata para as crianças. No entanto, foi perceptível, na segunda aula em que essa atividade foi realizada, uma ênfase maior no grafema que no fonema. O extrato de aula abaixo demonstra a orientação presente no livro didático e o modo como a docente conduziu a tarefa.

> A professora vai ler algumas palavras da leitura. Bata palmas uma vez nas palavras em que você ouvir o /b/:
> BETO BATE CINTA BOLA REBATE

> SELA BEM BERTA OTO BOTA
> P - [...] Vamos bater palmas quando ouvir os “B” (dizendo o nome da letra).
> A professora dizia as palavras e os alunos batiam palmas nas que tinham a letra “B”. Alguns se confundiram e bateram em palavras que não tinham o B: anta e sela.
> P - O problema é que vocês não têm consciência. Fazem as coisas aleatoriamente. Tem que acompanhar a leitura no livro e **ver se tem a letra “B”**. Vamos prestar atenção, eu vou ler as mesmas palavrinhas (a docente copiou as palavras no quadro e, à medida que lia, apontava para a palavra e os alunos batiam palmas). (Aula 05, 13/10/2011).

Essa aproximação com o método da soletração ainda pôde ser observada nas atividades de “Leitura de palavras e frases” desenvolvidas pela docente. Realizada em 02 (duas) das 05 (cinco) aulas observadas, os alunos foram solicitados, em ambas as aulas, a realizarem a leitura de um grupo de palavras presentes na atividade do livro didático, que tinha o objetivo de chamar a atenção dos discentes para os fonemas das palavras. O exemplo abaixo expõe a aproximação da docente com o método da soletração.

> P - Agora é a hora boa. É a hora da leitura. Eu vou pedir a Emanuel[3] pra ele ler a primeira palavrinha (o aluno acenou negativamente). Não sabe nenhuma letrinha?
> A – Não.
> A docente foi passando de banca em banca e pedindo que os alunos fossem juntando as letras para fazer a leitura (Alguns alunos conseguiam realizar a leitura, outros não). [...]
> P - Leiam agora todos em conjunto. (A professora foi falando as palavras e os alunos repetindo). Todas essas palavras tiveram a letrinha “B”. (Aula 05, 13/10/2011).

Os alunos eram estimulados a realizarem a leitura com base na junção das letras e posteriormente das sílabas. Ao passar nas bancas a docente solicitava que os alunos realizassem a leitura da seguinte maneira: B com O = BO e L com A = LA, BO com LA = BOLA. Tal ação evidenciava o uso do método da soletração, que, por meio da repetição e memorização das letras, acaba tratando a escrita como um código.

3.2 Práticas de alfabetização da professora Clara

Clara também se desvinculava, em certa medida, da proposta do instituto “Alfa e Beto” e voltava sua prática, em algumas situações, para os métodos silábico e da soletração.

---

[3] Pseudônimo utilizado a fim de não identificar o nome do aluno.

Com isso, a professora recorria a perspectivas de alfabetização diferentes da pensada pelo programa, apesar de semelhantes do ponto de vista da concepção de alfabetização assumida, que compreendem a escrita como um código, uma vez que associava esses dois modelos da marcha sintética ao método fônico. O quadro abaixo demonstra os tipos de atividades realizadas pela docente.

Quadro 2 – Atividades de alfabetização desenvolvidas pela professora Clara

Atividades / Observações	**AULA 01**	**AULA 02**	**AULA 03**	**AULA 04**	**AULA 05**	**TOTAL**
Identificação de palavras no texto	X					01
Correspondência entre figuras e fonemas	X	X	X			03
Identificação de fonemas em palavras	X	X	X		X	04
Identificação de letras do alfabeto e das famílias		X		X		02
Escrita de palavras a partir de imagens		X	X			02
Exploração de ordem alfabética		X				01
Complementação de palavras com letras/sílabas			X		X	02
Cópia de atividade no caderno				X	X	02
Leitura de palavras					X	01
Contagem de fonemas e grafemas em palavras					X	01

Apesar de muitas das atividades proporem um trabalho com os fonemas de modo isolado, o que se tornava notório era o distanciamento entre a ação da professora e essa proposta do “Alfa e Beto”. Tal divergência era evidenciada, dentre outras coisas, pelo modo como a docente conduzia a atividade “Correspondência entre figuras e fonemas” (realizada em três das cinco aulas observadas). Os exercícios do livro solicitavam que os alunos identificassem as imagens e realizassem a marcação (circulando, marcando um X) daquelas em que os fonemas correspondiam com o fonema que estava sendo estudado (fonemas /k/ e /d/). Embora a ênfase fosse sobre o fonema, o que ficou perceptível foi a ação da docente sobre o grafema e as famílias silábicas. O extrato de observação abaixo expõe a ênfase dada pela docente ao método da silabação.

> P - [...] Agora vocês vão prestar atenção nas letrinhas que nós já trabalhamos. Eu vou perguntar e vocês vão me responder. Essa letrinha qual é?
> A - “L”
> P - E a figura?
> A - Livro
> P - A família do “L” que a gente trabalhou é qual?
> A - La, Le, Li, Lo, Lu
> P - Essa letra aqui?
> A - De Rato
> P - Eu quero saber a letra
> A - “R”
> P - Qual é o som dele?
> A - Ra
> P - E a família?
> A - Ra, Re, Ri, Ro, Ru [...]. (Aula 02, 22/09/2011).

As atividades de “Completar palavras” (presentes em 02 das 05 aulas observadas) e de “Escrita de palavras a partir de imagens” (02 das 05 aulas) voltavam-se para *aquisição da técnica* do escrever. No primeiro tipo de atividade, os alunos eram solicitados a preencherem com determinadas letras ou sílabas os espaços das palavras que eram mostradas de forma incompleta. Por não existir ilustração nas atividades, os alunos sentiam dificuldades para identificar a palavra e consequentemente completar com a letra ou a sílaba adequada. Isso fazia com que a professora falasse a palavra e questionasse às crianças a letra que deveria ser colocada. Quando a letra ou a sílaba falada pelas crianças não correspondia à correta, a docente se adiantava e, sem nenhuma reflexão, sobre o erro apresentava a resposta.

No segundo tipo de atividade, eram mostradas imagens para que os discentes escrevessem os nomes correspondentes a essas figuras. Ao realizar essa tarefa, a docente sempre questionava os alunos sobre como as palavras deveriam ser escritas, havendo essa indagação nas duas aulas em que esta atividade foi realizada, como também em outra aula em que a professora perguntava de forma aleatória como era a escrita de determinadas palavras. Havia um questionamento em relação a como as palavras deveriam ser escritas, mas, assim como na atividade anterior, não existia um estímulo acerca da reflexão sobre os erros. O extrato de observação a seguir retrata o modo como a docente realizava a atividade.

> P - Eu quero que vocês me digam como eu escrevo a palavra jabuti?
> A - “G”, “A” (A maioria dos alunos respondeu)
> A - “J”, “A” (Uma aluna corrigiu)
> P - É “G”, “A”, é? Quando eu junto “G”, “A” fica GA. É com “J”. E o BI, como é?
> A - “B”, “I”
> P - E o “TI”?

> A - “T”, “I”
> P - Agora a palavra “roxo”, como é?
> A - “R”, “O”, “CH”, “O”
> P - Roxo não é com “CH” não, é com “X”. A palavra anjo é como?
> A - “A”, “N”, “X”, “O”
> P - Se for com “X” vai ficar “ANXO”, a palavra é “ANJO” com “J”, “O”. A palavra longe como é “LON”? [...].
> (Aula 05, 28/09/2011).

O que percebemos é um nítido trabalho pautado no método da soletração, em que Clara desvinculava-se da proposta do método fônico e acabava priorizando a combinatória de letras ao invés de fonemas. Nessa perspectiva, a memorização, também utilizada pelo método fônico, era um recurso didático fortemente utilizado: “[...] o nome da letra é associada à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. Não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas fora do contexto” (CARVALHO, 2008, p. 22). O ensino tornava-se, pois, mecânico e sem reflexão acerca do sistema de escrita alfabética, tendo em vista que “observar a escrita de palavras e refletir sobre as relações entre os modos de falar e de escrever favorece a ampliação do conhecimento do aluno sobre o caráter representacional e arbitrário da escrita” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 24).

É válido ressaltar ainda, que a fim de propiciar a *aquisição da técnica* do “ler”, os aprendizes eram submetidos à leitura de Minilivros do programa “Alfa e Beto. A leitura desses Minilivros, material do programa “Alfa e Beto” composto por pseudotextos preparados com vistas única e exclusivamente à decodificação, eram frequentemente utilizados por Clara e demonstrava essa separação entre o ato de alfabetizar e letrar, uma vez que nesse material didático de extração fônica as crianças eram solicitadas a ler “[...] textos surrealmente artificiais e limitados, contribuindo para a deformação das competências envolvidas na leitura e na produção de textos” (MORAIS, 2006, p. 11).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelas professoras participantes do programa “Alfa e Beto”, identificamos que ambas as docentes teciam uma prática que em muitas ocasiões desvinculavam-se da perspectiva do método fônico. Se apoiando em outros modelos sintéticos de alfabetização mais conhecidos (soletração e silabação) associados ao método fônico, as docentes desenvolviam ações que distanciavam-se, às vezes, das orientações presentes nos materiais didáticos do Instituto “Alfa e Beto”,

ficando claro que, apesar das imposições para se utilizar esse “novo” modelo de alfabetização, essas professoras encontravam uma maneira de driblar as determinações do programa, instituindo um modelo “próprio” de alfabetizar.

Havia uma tentativa de se guiar pela proposta do programa “Alfa e Beto”, na medida em que a maioria das aulas observadas, de ambas as docentes, tinham o livro didático como guia. No entanto, a ausência do trato dos fonemas de forma isolada, as divergências entre o que a atividade priorizava e o modo como a mesma era conduzida, evidenciavam as dificuldades em desenvolver uma prática alfabetizadora que se pautasse plenamente no método fônico de alfabetização. Tais dificuldades podem ser explicadas, em certa medida, pela apropriação que as professoras fazem das informações que recebem, filtrando-as, traduzindo-as, reelaborando-as. Além disso, a tarefa de pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra é extremamente complexa e antinatural, como bem assinala Morais (2006).

Concluímos, ainda, que existia uma preocupação maior com o processo de alfabetização (entendido como a aquisição de um código) do que com o letramento (inserção nas práticas sociais de leitura e escrita), não havendo, de forma evidente, nas ações de Clara e Aline, práticas que considerassem esses dois aspectos como indissociáveis e interdependentes. No entanto, creditamos o motivo de tal separação, em parte, aos modelos de alfabetização adotados por essas professoras (silabação, soletração e método fônico), que já propõem a dissociação entre alfabetização e letramento.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. 1995. *Etnografia da prática escolar.* Campinas, SP: Papirus.

BARDIN, L. 1979. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

CARVALHO, M. 2008. *Alfabetizar e letrar:* um diálogo entre a teoria e a prática. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes,

FERREIRO, E. 2001. *Reflexões sobre alfabetização*. GONZALES, Horácio; et. al. (Tradução). 24ª edição atualizada. São Paulo: Cortez.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 1999. *Psicogênese da língua escrita.* LICHTENSTEIN, D. M.; DI MARCO, L.; CORSO, M. (Tradução). Porto alegre: Artmed, p. 191-245.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. 1986. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

MACIEL, F. I. P., LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. IN: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. 2008. *Alfabetização e letramento na sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica / CEALE.

MORAIS, A. G. 2006. *Concepções e metodologias de alfabetização***:** Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf
Acesso: 12/ 04/ 2011.

MORTATTI, M. R. L. 2006. *Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil.* Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf
Acesso: 12/ 04/ 2011.

OLIVEIRA, J. B. A. 2011. *Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto.* 10ª edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto.

SOARES, M. 2006. *Letramento:* um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.